Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8170911
Centre d'intérêt: 53

Gauthier, Fernand.

Guide d'évaluation de programmes de formation universitaire / Fernand Gauthier, Gérard Jomphe, Jean Séguin en collab. avec Jean-Pierre Adam. -- [Montréal] : Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente, d.l. 1981.
ii, 45 p. ; 22 cm.

Bibliographie: p. [44]-45.

Cote Dewey: 378.199/G276g Cote LC: LB/2362/.C38

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Analyse institutionnelle *Modèle *Méthodologie *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Guide d'évaluation

Dans le cadre d'une conception systémique de l'organisation, il importe pour un établissement de procéder à une évaluation afin d'être en mesure d'établir le degré d'atteinte de ses objectifs et d'identifier les problèmes se rapportant à sa structure et à son fonctionnement. Ayant souligné les facteurs d'ordre externe et interne qui incitent les universités à procéder à une évaluation des programmes, le document entreprend un survol des principales approches méthodologiques: Tyler, Campbell, Scriven, Stake, Stufflebeam. Un modèle s'inspirant de ces démarches et construit autour de deux axes - axe programme et axe méthodologique - est ensuite décrit, de même que les éléments-clés de son processus d'implantation. Le guide peut servir à l'évaluation institutionnelle de tout programme de niveau post-secondaire.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8170911

Fernand Gauthier
Gérald Jomphe
Jean Séguin

Guide d'évaluation de programmes de formation universitaire

Université de Montréal
Faculté de l'éducation permanente

E D U Q 8170911

GUIDE D'ÉVALUATION

DE PROGRAMMES DE FORMATION UNIVERSITAIRE

Fernand Gauthier	Faculté de l'éducation permanente Université de Montréal
Gérald Jomphe	Département des Sciences de l'éducation Université du Québec à Trois-Rivières
Jean Séguin	Département des Sciences de l'éducation Université du Québec à Trois-Rivières

En collaboration avec:

Jean-Pierre Adam	Décanat des études de 1er cycle Université du Québec à Trois-Rivières

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale d'Ottawa
2e trimestre 1981
Mars 1981

TABLE DES MATIÈRES

Présentation 1

Chapitre I - Problématique 3

1.1 Facteurs d'ordre externe 3

1.2 Facteurs d'ordre interne 6

1.3 Conclusion 8

Chapitre II - Survol des principales approches évaluatives 9

2.1 Approche de Ralph Tyler 10

2.1.1 Définition de l'approche 10
2.1.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative . 10
2.1.3 Risque de l'approche 10
2.1.4 Avantages de l'approche 10

2.2 Approche de Donald Campbell 11

2.2.1 Définition de l'approche 11
2.2.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative . 11
2.2.3 Risque de l'approche 11
2.2.4 Avantages de l'approche 11

2.3 Approche de Michael Scriven 12

2.3.1 Définition de l'approche 12
2.3.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative . 12
2.3.3 Risque de l'approche 12
2.3.4 Avantages de l'approche 12

2.4 Approche de Robert Stake 13

2.4.1 Définition de l'approche 13
2.4.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative . 13
2.4.3 Risque de l'approche 13
2.4.4 Avantages de l'approche 13

2.5 Approche de Daniel Stufflebeam 14

2.5.1 Définition de l'approche 14
2.5.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative . 14
2.5.3 Risques de l'approche 14
2.5.4 Avantages de l'approche 15

Chapitre III - Cadre de référence 17

3.1 Éléments caractéristiques des approches retenues 17

3.2 Le modèle 19

3.2.1 Présentation du modèle 19
3.2.2 Explicitation du modèle 22

Chapitre IV - Opérationnalisation du modèle 31

4.1 Éléments-clés du processus d'implantation 31

4.2 Principales étapes de la démarche évaluative 32

4.2.1 Élaboration d'un plan d'évaluation 32
4.2.2 Création d'un Comité d'évaluation 34
4.2.3 Établissement des critères d'évaluation 35
4.2.4 Création d'un Groupe d'évaluation 36
4.2.5 Pondération des critères 37
4.2.6 Cueillette des données 38
4.2.7 Analyse des données 38
4.2.8 Rapport du Groupe d'évaluation 39
4.2.9 Rapport du Comité d'évaluation 39
4.2.10 Décision 39

Chapitre V - Conclusion 40

1. L'instrumentation 40

2. Grille de concordance/cahier des données 41

3. Formulation du rapport d'évaluation 43

Notes et références bibliographiques 44

PRÉSENTATION

Le décanat des études de 1er cycle de l'Université du Québec à Trois-Rivières a poursuivi depuis l'année universitaire 1975-76 des activités de réflexion et de recherche en matière d'évaluation des programmes d'enseignement de 1er cycle.

Désireux d'assurer l'implantation d'un processus d'évaluation à la fois efficace et réaliste dès l'année 1978-79, le Doyen des études de 1er cycle formait en décembre 1977 un groupe de travail chargé d'élaborer une politique en cette matière. Cette politique devait contenir une problématique générale de l'opération, une méthodologie et des instruments d'évaluation, et enfin quelques éléments d'une stratégie d'implantation de cette opération.

Le groupe de travail était composé des professeurs Fernand Gauthier, Gérald Jomphe et Jean Séguin, du Département des sciences de l'éducation ainsi que de Jean-Pierre Adam, agent de recherche au décanat. Conformément au mandat qui lui était confié, le groupe de travail déposait un projet de guide d'évaluation des programmes à la fin de mars 1978.

Bien qu'il ait été conçu dans un contexte institutionnel particulier, ce guide, par la suite, a été adapté et utilisé, depuis septembre 1978, pour l'évaluation de programmes dans diverses institutions d'enseignement supérieur, soit à l'Université du Québec à Trois-Rivières, puis, à l'Université du Québec à Chicoutimi et aussi à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal. Il est présenté ici dans une version dont on a retranché les connotations institutionnelles spécifiques.

Ce guide s'adresse à toute personne ou groupe de personnes désireux d'entreprendre une évaluation de programmes de formation universitaire. Il peut également être adapté avec facilité aux besoins d'évaluation institutionnelle de tout programme de niveau post-secondaire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

On reconnaît habituellement, dans le cadre d'une conception systémique de l'organisation, la nécessité pour toute organisation de procéder à une évaluation afin d'être en mesure d'établir le degré d'atteinte de ses objectifs et aussi de diagnostiquer des problèmes pouvant se rapporter à sa structure ou à son fonctionnement. Dans le cas de l'Université, cette nécessité se trouve en quelque sorte renforcée par une série de facteurs, certains d'ordre externe, d'autres d'ordre interne.

1.1 Facteurs d'ordre externe

On peut résumer l'ensemble des facteurs d'ordre externe en disant que l'Université est implantée dans une société en constant changement. Cette situaton entraîne une modification continue des attentes du milieu à l'égard du système d'enseignement universitaire. On peut concevoir l'action de ces facteurs comme autant de pressions qui s'exercent sur l'Université. Les facteurs qui semblent les plus importants tirent leur origine des sources suivantes:

. Le marché du travail

Le marché du travail se modifie sans cesse. Après avoir connu une tendance accentuée à la spécialisation, on semble maintenant, dans certains secteurs du moins, demander une formation générale. Qu'elle le veuille ou non, l'Université est amenée à s'ajuster de façon plus ou moins directe au marché du travail, et donc à ses modifications.

En effet, on reconnaît à des degrés divers aux programmes d'enseignement universitaire une fonction de préparation médiate ou immédiate au marché du travail.

. Les organismes de regroupement professionnel

Les pressions exercées par ce type d'organismes se sont encore accrues au cours des dernières années, mais elles varient en nature et en intensité.

Dans certains cas, les corporations reconnaissent un programme particulier comme permettant, avec ou sans autres conditions, l'accès à la pratique professionnelle dans le champ de juridiction de la corporation. Parmi ces cas, certaines corporations ne s'intéressent qu'à la configuration générale du programme alors que d'autres vont jusque dans le détail. Dans d'autres cas, les corporations professionnelles n'ont aucune prétention à influencer directement les programmes d'enseignement de l'université, mais c'est souvent cette dernière qui les consulte dans l'élaboration ou l'orientation de ses programmes.

. Les demandeurs collectifs

Nous entendons par "demandeurs collectifs" les organismes ou regroupements de personnes qui demandent à l'université certains services spécifiques qui peuvent prendre ou ne pas prendre la forme de programmes d'enseignement. Ces demandeurs désirent la plupart du temps utiliser les ressources de l'Université pour le recyclage ou le perfectionnement des membres de leur groupe. Dans certains cas, on utilise des services déjà structurés (programmes, cours, etc.) mais dans d'autres, on demande à l'Université de mettre sur pied de nouvelles activités dans des secteurs où elle possède ou ne possède pas d'expertise ou de ressources.

. L'État

Il convient de réserver une mention spéciale à l'État en tant qu'il exerce des pressions sur l'Université. D'une part, il joue souvent le rôle des facteurs qui sont énoncés ci-haut, en raison des responsabilités et des juridictions qui lui incombent. Par exemple, le ministère de l'Éducation du Québec annonçait dès 1978 que les universités devaient d'ici 1980 avoir révisé leurs programmes de formation et de perfectionnement des maîtres pour les niveaux préscolaire et primaire selon les devis du ministère, et ce afin d'obtenir de nouvelles autorisations. Les programmes ayant trait aux maîtres de niveau secondaire feront également l'objet d'une révision semblable par la suite. Dans d'autres cas, des ministères gouvernementaux font office de demandeurs collectifs pour le perfectionnement ou le recyclage de leurs employés ou encore d'employés de secteurs dont ils ont la responsabilité.

D'autre part, l'État exerce sur l'Université non seulement des pressions, mais aussi des contraintes; c'est ainsi qu'au cours des dernières années, l'État a réduit le taux de croissance de ses investissements dans le système d'enseignement universitaire et a amorcé une rationalisation des ressources octroyées à ce système en vue d'en maximiser l'utilisation. Plus concrètement, le ministère de l'Éducation annonçait, déjà, dans son document Stratégies triennales d'allocation de ressources pour le niveau universitaire 1978-1981 (Direction générale de l'enseignement supérieur, avril 1977), son intention de faire procéder à une évaluation de tous les programmes universitaires dans une perspective de consolidation et de coordination des ressources.

Enfin, il convient de mentionner le rôle de coordination d'ensemble joué par l'État dans le réseau universitaire, rôle manifeste par exemple dans la création de la Commission d'étude sur les universités en juillet 1977. Cette Commission était chargée d'effectuer une étude publique sur l'avenir de l'enseignement supérieur et des universités du Québec.

Aux lignes qui précèdent, on comprendra facilement que les pressions énoncées s'exercent certes sur l'organisation et le fonctionnement de l'Université, mais également sur l'un des principaux types de réponse qu'elle fournit aux attentes du milieu, à savoir ses programmes de formation. C'est d'ailleurs surtout sur ces derniers que s'exercent les pressions d'ordre interne dont il sera maintenant question.

1.2 Facteurs d'ordre interne

Les principaux facteurs d'ordre interne susceptibles d'exercer des pressions sur l'Université, et surtout sur ses programmes de formation, proviennent de quatre sources:

. L'accroissement et la diversification du savoir

Il n'est pas nécessaire d'élaborer longuement sur l'influence qu'ont sur les programmes d'études universitaires l'accroissement et la diversification du savoir. Ce phénomène nécessite des ajustements presque permanents des programmes existants à l'évolution du savoir. De plus, la diversification de certaines disciplines ou de certains champs d'études entraîne souvent l'émergence de nouveaux programmes qui viennent donner une extension plus grande à des domaines déjà couverts partiellement et de façon secondaire par d'autres programmes On peut donc dire qu'il existe une relation dynamique constante entre l'évolution du savoir et celle des programmes d'études universitaires.

. Les clientèles

Les universités québécoises ont connu au cours des dernières années des modifications tant quantitatives que qualitatives des clientèles de leurs programmes, et d'autres sont encore à prévoir. Parmi les transformations déjà engagées, il convient de mentionner la proportion grandissante des adultes dans la clientèle universitaire, phénomène qui pourrait aller en s'accentuant au cours des années à venir et

ainsi contrer une stabilisation prévue des effectifs étudiants des universités au cours de la prochaine décennie. Il n'est pas surprenant, dans un tel contexte, de voir se développer une concurrence entre les diverses institutions d'enseignement supérieur, ce qui peut également créer une certaine pression sur les programmes existants et mener à la création de nouveaux programmes.

. Les ressources

Les ressources sont certes l'une des plus importantes sources de pression sur les programmes d'enseignement. Qu'on parle de ressources humaines, financières ou matérielles, leur taux d'accroissement a nettement diminué au cours des dernières années et cette tendance se poursuivra vraisemblablement.

En ce qui a trait plus particulièrement aux ressources humaines, elle se sont successivement accrues et stabilisées, et ce notamment par le biais de l'acquisition de la permanence d'emploi. Il ne s'agit pas ici de discuter des avantages ou des inconvénients de cette situation, mais tout simplement d'en tenir compte à titre de facteurs d'influence sur les programmes. Sous un autre angle, il faut noter un changement assez fréquent des individus occupant des postes de direction d'enseignement reliés à la gestion et au développement des programmes d'études

. La structure de gestion des programmes

Les divers types de structure en matière de gestion des programmes d'enseignement adoptés par les institutions influencent inévitablement les programmes. Par exemple, à l'Université du Québec, le fait que la structure modulaire doive assurer l'orientation et la gestion du programmes ainsi que l'encadrement du cheminement des étudiants alors que les ressources sont regroupées au département, crée des tensions qui se répercutent sur les programmes eux-mêmes.

L'ensemble des facteurs d'ordre interne et d'ordre externe mentionnés ci-haut rend nécessaire l'évaluation, par l'université, de ses actions, et notamment de ses programmes de formation. Cette évaluation doit permettre à ceux qui ont à prendre des décisions face aux diverses pressions qui s'exercent sur les programmes, de le faire d'une façon éclairée.

1.3 Conclusion

Certaines universités prévoient dans leurs politiques opérationnelles que soit réalisée périodiquement une évaluation des programmes d'enseignement axée sur l'amélioration de la qualité de ces programmes et sur la mesure de leur opportunité. Il arrive que suite à ces évaluations, certaines actions soient posées afin de consolider les programmes existants tout en ralentissant le rythme de modification des programmes d'études.

Cependant, ces opérations évaluatives, complétées par diverses analyses sur des aspects particuliers de la gestion des programmes, en arrivent souvent à se détériorer pour ne devenir que des actions peu coordonnées et souvent ponctuelles. Pourtant, ces opérations supposaient ou encore annonçaient une évaluation plus systématique des programmes d'enseignement. Le présent document a pour objectif de présenter un tel plan d'évaluation. Afin d'en faire un réel instrument d'amélioration des programmes, ce plan de même que les procédures et les instruments qui en découlent doivent permettre non seulement d'obtenir une vue d'ensemble de chacun des programmes et de la dynamique d'un répertoire global, mais aussi d'identifier les lieux de consensus ainsi que les problèmes qui découlent d'une évaluation multipartite des programmes. Les données ainsi obtenues devront permettre une prise de conscience, par les divers agents, de la réalité de leur programme; elles pourront aussi guider la prise de décisions susceptibles d'influencer le développement de programmes d'enseignement.

CHAPITRE II

SURVOL DES PRINCIPALES APPROCHES ÉVALUATIVES

Dans le rapport d'un congrès tenu à Liège en décembre 1974[1], un groupe international de chercheurs en évaluation faisait le point sur les principales méthodes connues en évaluation des programmes d'enseignement. Le congrès avait été organisé par le CRIE (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) et réunissait des participants des différents pays membres de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique).

Parmi les diverses approches évaluatives présentées et étudiées lors de ce congrès, citons celles que nous retenons eu égard à la nature de la problématique qui précède:

. Approche de Ralph Tyler (1950)[2]
. Approche de Donald Campbell (1966)[3]
. Approche de Michael Scriven (1967)[4]
. Approche de Robert Stake (1967)[5]
. Approche de Daniel Stufflebeam (1967[6], 1971[7]).

Nous examinerons chacune de ces approche selon les divers éléments suivants, à savoir: la définition de l'approche, les critères d'appréciation de l'approche évaluative, les risques et les avantages de l'approche[8].

2.1 Approche de Ralph Tyler

2.1.1 Définition de l'approche

Détermination des objectifs et mesure des résultats d'apprentissage qui s'y rattachent. Dans cette approche, l'évaluateur mesure le progrès accompli en comparant l'écart entre l'objectif et le résultat atteint.

2.1.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative

1) clarté des énoncés relatifs aux objectifs comportementaux;
2) les objectifs doivent se référer non seulement au contenu du cours mais aux processus mentaux utilisés.

2.1.3 Risque de l'approche

1) simplification excessive du programme;
2) insistance trop marquée sur les résultats au depend du processus;
3) peu d'attention à la valeur inhérente des objectifs.

2.1.4 Avantages de l'approche

1) vérification simple du progrès par l'atteinte des objectifs comportementaux;
2) simplification du plan de l'évaluation;
3) accent mis sur une définition claire des objectifs.

2.2 Approche de Donald Campbell

2.2.1 Définition de l'approche

Recherche pédagogique expérimentale ordonnée à la mise au point de stratégies pédagogiques. Dans cette approche, l'évaluateur doit avoir déterminé au point de départ les caractéristiques dont il veut évaluer les effets; pour fin de généralisation il fait l'analyse des variables pertinentes tout en contrôlant pour toute autre variation.

2.2.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative

Contrôle exercé sur toutes les variations non pertinentes à l'hypothèse à vérifier.

2.2.3 Risques de l'approche

1) conditions artificielles;
2) ne tient pas compte des éléments humains.

2.2.4 Avantages de l'approche

1) mise au point de méthodes pédagogiques et élaboration de matériel didactique nouveau;
2) vérification des effets spécifiques d'un programme par rapport à d'autres programmes similaires.

2.3 Approche de Michael Scriven

2.3.1 Définition de son approche

Cueillette de données concernant la performance et examen de ces données selon des normes établies par l'évaluateur. Dans cette approche, l'évaluateur distingue les types suivants d'évaluation: 1) formatif/récapitulatif; 2) comparatif/non-comparatif; 3) intrinsèque/produit; 4) avec intermédiaire/sans intermédiaire.

2.3.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative

1) doit être axée sur les buts;
2) doit indiquer le mérite;
3) doit avoir une validité de construit;
4) doit considérer le programme à évaluer dans son entier.

2.3.3 Risque de l'approche

1) valeur excessive accordée aux documents et aux fichiers;
2) problèmes méthodologiques pour estimer et apprécier la validité des jugements de l'évaluateur.

2.3.4 Avantages de l'approche

1) donne des renseignements sur les effets du programme en réduisant au minimum le facteur subjectif des promoteurs du programme;
2) fait la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation récapitulative;
3) met l'accent sur l'appréciation directe de la valeur du programme.

2.4 Approche de Robert Stake

2.4.1 Définition de l'approche

Description et appréciation d'un programme éducatif au moyen d'un processus d'investigation formelle auprès des diverses personnes impliquées. Dans cette approche, l'évaluateur utilise des sources de données aussi bien formelles qu'informelles.

2.4.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative

1) doit avoir une vision globale;
2) doit inclure des données descriptives et appréciatives;
3) doit fournir des réponses pour fin de décision;
4) doit être formelle; c'est-à-dire objective, scientifique et fiable.

2.4.3 Risques de l'approche

1) trop de confiance accordée aux perceptions subjectives des décideurs;
2) connaissance incertaine des causes;
3) peut mettre en relief des conflits de valeur entre les divers agents du programme.

2.4.4 Avantages de l'approche

1) permet d'obtenir une vue d'ensemble du programme et de déceler les conflits de valeurs;
2) apporte une méthode systématique pour situer des données descriptives et des données appréciatives, ce qui fait ressortir leurs inter-relations et leurs intra-relations;

3) permet de prendre en considération des jugements fondés aussi bien sur des critères relatifs que sur des critères absolus;
4) nécessite l'explicitation des points de comparaison;
5) modèle généralisable.

2.5 Approche de Daniel Stufflebeam

2.5.1 Définition de l'approche

Détermination, cueillette et transmission d'informations qui seront utilisées en vue d'une prise de décision éclairée.

Dans cette approche, l'évaluateur utilise comme schème de référence le concept de système (intrants-processus-extrants et environnement).

2.5.2 Critères d'appréciation de l'approche évaluative

1) d'ordre scientifique (validité interne et externe, fiabilité et objectivité);
2) d'ordre pratique (pertinence, importance, exhaustivité, crédibilité, opportunité, diffusion)
3) d'ordre prudentiel (efficacité/efficience).

2.5.3 Risques de l'approche

1) surestimation de l'efficacité découlant de l'organisation de l'évaluation;
2) sous-estimation des facteurs implicites;
3) peut être coûteuse et complexe si utilisée intégralement.

2.5.4 Avantages de l'approche

1) retombée de données utilisables pour les prises de décisions;
2) tient compte de la rétroaction;
3) permet de s'insérer à diverses étapes du programme;
4) approche globale.

Après cette brève incursion à travers les diverses approches évaluatives, nous sommes en mesure de constater que les faits et les événements identifiés dans le chapitre précédent peuvent être appréciés de façon inégale par les diverses approches explicitées ci-haut.

Plusieurs des éléments identifiés dans la problématique se situent à l'une ou l'autre des différentes étapes séquentielles d'un programme considéré en tant que système. En effet, ces éléments soulèvent des questions qui apparaissent reliées à la fois à des prises de décision, aux différentes activités du processus ainsi qu'aux valeurs que divers agents accordent aux éléments d'un programme. C'est pourquoi il nous faut favoriser une approche qui permette une vision globale des programmes d'enseignement évalués.

Par ailleurs, pour aborder ces mêmes questions, nous ne pouvons accepter le risque de négliger les éléments humains et les valeurs qui s'y rattachent, risque lié à l'approche préconisée par Campbell. De même, nous ne pouvons ignorer les objectifs déclarés des programmes en accordant une valeur excessive à la subjectivité de l'évaluateur, risque lié à l'approche préconisée par Scriven.

Cet ensemble d'exigences nous amène donc à privilégier une approche qui regroupe les éléments caractéristiques des approches de Stake et de Stufflebeam.

Au terme de ce survol et avant la présentation du modèle retenu, il convient d'apporter certains précisions sur les relations existants entre le

niveau conceptuel et le niveau opérationnel en matière d'évaluation des programmes. Dans une monographie publiée récemment sous l'égide du UCLA Center for the study of evaluation (1978)[9], E.G. Guba souligne au plan de la méthodologie de l'évaluation, que les approches évaluatives laissent souvent à désirer. Il affirme en effet que bien que l'évaluation en soit arrivée à être largement considérée comme desservant la prise de décision, son rôle en ce sens n'a pas porté le fruit espéré. Somme toute, Guba attribue le succès limité de l'évaluation sur ce plan à l'absence d'une méthodologie qui lui soit propre, qui soit taillée sur mesure à ses besoins.

Cette préoccupation pour la méthodologie de l'évaluation est également le fait saillant qui est ressorti du colloque tenu en janvier 1980 à Saint-Petersburg[10] et qui portait sur la planification et l'implantation de l'évaluation des programmes au niveau des études supérieures.

Il apparaît donc essentiel que les éléments pertinents d'une méthodologie de l'évaluation soient rassemblés dans un ensemble cohérent en vue d'assurer que le cadre conceptuel retenu puisse être réalisé.

A la lumière de cette exigence, nous présentons dans les chapitres qui suivent le modèle conceptuel de l'évaluation que nous privilégions (chapitre III) ainsi que le plan opérationnel que nous suggérons d'y rattacher (chapitre IV).

CHAPITRE III

CADRE DE RÉFÉRENCE

Suite au survol des principales approches évaluatives réalisé au chapitre précédent, nous avons opté pour retenir les éléments caractéristiques des approches de Stake et de Stufflebeam dans l'élaboration d'un modèle d'évaluation. La présentation de ce modèle suivra celle des éléments caractéristiques des deux approches retenues.

3.1 Éléments caractéristiques des approches retenues

Selon Stake, l'évaluation consiste essentiellement à décrire et à apprécier un programme éducatif au moyen d'un processus d'investigation formelle auprès des diverses personnes impliquées. Le rôle de l'évaluateur, selon cette conception, consiste donc à colliger, à analyser et à interpréter des données descriptives et appréciatives concernant le programme évalué. L'objet essentiel de l'évaluation est de mieux faire comprendre aux éducateurs en quoi consiste le programme éducatif à l'étude. Pour atteindre cette fin, l'évaluation doit comporter l'examen des buts et des priorités du programme ainsi que l'identification des endroits où il y a eu faiblesse ou succès. Ces informations sont alors communiquées aux divers intéressés impliqués dans le programme. Par la suite, l'appréciation du programme peut se faire en référence à des normes absolues ou relatives.

Quant à Stufflebeam, l'évaluation est pour lui un processus qui consiste à déterminer, à colliger et à transmettre des informations utilisables pour la prise de décisions relatives au programme évalué.

Perçu sous cet angle, le rôle de l'évaluateur est de fournir les informations pertinentes aux décideurs, et de porter des jugements sur les diverses voies d'action qui s'offrent à eux. Toutefois, l'évaluateur doit, dans tous les cas, tenter d'être le plus explicite possible au sujet du sytème de valeurs qui sous-tend chacun des jugements portés.

Ces deux définitions de l'évaluation s'accordent sur la relation existant entre l'évaluation et la prise de décision ainsi que sur la pertinence de tenir compte de l'importance attribuée aux divers éléments du programme par les personnes qui y sont impliquées.

De plus, les deux définitions apparaissent fondées sur le postulat selon lequel l'institution scolaire est dans un flux constant de changement, et que ce changement est la résultante de deux forces, l'une interne à l'institution (atteinte des objectifs du système), l'autre externe à l'institution (pressions sociales, culturelles, etc.). La tâche opérationnelle du système institutionnel consiste alors à développer des stratégies pour répondre à ces deux forces, l'évaluation venant assister l'élaboration et la réalisation de ces stratégies.

En plus des éléments de nature organisationnelle que nous retenons des approches de Stake et de Stufflebeam, il faut reconnaître que nous y privilégions aussi diverses caractéristiques d'ordre proprement épistémologique. Dans ces approches, l'évaluation est en effet vue comme devant permettre à toutes les personnes impliquées dans un(des) programme(s) d'obtenir une vue cohérente des éléments constitutifs de même que de l'ensemble de ce(s) programme(s); en conséquence, les activités évaluatives doivent tendre non seulement à décrire le programme, mais aussi à faire ressortir les cadres de référence internes des personnes impliquées et à leur en faire prendre conscience.

3.2 Le modèle

3.2.1 Présentation du modèle

Ayant identifié, parmi les caractéristiques des approches de Stake et de Stufflebeam, les éléments susceptibles de servir à aborder les questions soulevées dans la problématique, il nous est maintenant possible d'élaborer le modèle de notre approche évaluative. Ce modèle se définit essentiellement par deux axes: l'axe "programme" et l'axe "méthodologie".

A) "Programme"

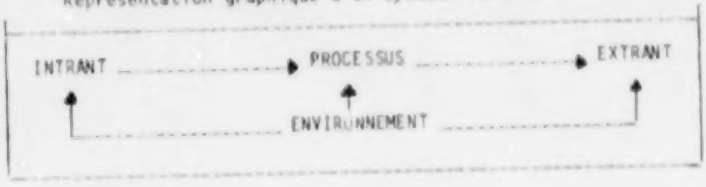
Cet axe s'inspire de la notion simplifiée de ce qu'est un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interreliés en fonction d'un but commun[1]. Dans un système fermé, les composantes sont les intrants (inputs), le processus (process) et les extrants (outputs).

Toutefois, comme l'évaluation en milieu scolaire porte sur un objet (le programme) qui échange avec le milieu ambiant (ce qui est caractéristique d'un système ouvert), il faut également tenir compte d'une quatrième composante, à savoir l'environnement. Cette dernière permet en effet au programme de s'ajuster selon les demandes et les attentes qui lui parviennent de sources tant internes qu'externes.

La notion de système ouvert peut se représenter comme suit:

TABLEAU 1

Représentation graphique d'un système ouvert



Il est à noter que les composantes intrant, processus et extrant correspondent respectivement chez Stake aux catégories d'antécédent, de transaction et de résultat, retenues dans le tableau 2 ci-après et définies plus loin.

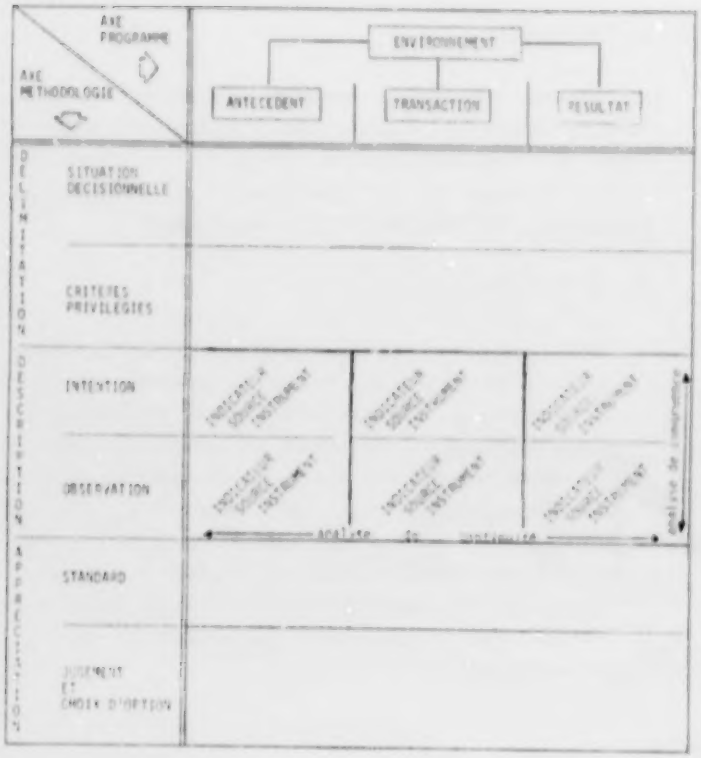
B) "Méthodologie"

Cet axe regroupe essentiellement les trois phases du processus d'analyse de chacune des composantes de la dimension précédente: la phase délimitative qui précise la situation décisionnelle ainsi que les critères qu'on veut y privilégier, la phase descriptive constituée des intentions énoncées et des observations faites, et la phase appréciative constituée des standards employés et des jugements portés. Pour chacune des étapes de la phase descriptive, il faut définir les indicateurs pertinents aux critères, la(les) source(s) d'information et les instruments de cueillette des données.

Ces deux axes, ainsi que les composantes qu'elles regroupent, sont présentées au tableau 2, la dimension "programme", se situant sur l'axe horizontal, et la dimension "méthodologie" sur l'axe vertical.

TABLEAU 2

Modèle du processus d'évaluation



3.3.2 Explicitation du modèle

Le modèle théorique de notre approche évaluative étant présenté, il nous faut maintenant en définir le fonctionnement à un niveau opérationnel c'est-à-dire en relation avec l'évaluation d'un programme d'enseignement.

A) Axe "programme"

La démarche d'évaluation permettra d'examiner les principaux éléments constitutifs d'un programme à évaluer. Ces éléments sont situés sur l'axe horizontal du tableau 2. Il s'agit, dans les termes de Stake et de Stufflebeam, des antécédents, des transactions, des résultats et de l'environnement.

a) les antécédents

Cette catégorie regroupe toute condition préalable aux activités du programme qui peut se rapporter aux résultats. Il convient de distinguer deux ordres d'antécédents: les antécédents directs comprennent les ressources essentielles à l'activité du programme tandis que les antécédents indirects comprennent les facteurs qui, sans être essentiels au fonctionnement du programme, sont pertinents et importants en rapport avec la réalisation des visées du programme. Le tableau qui suit présente certains exemples d'antécédents en relation avec un programme d'enseignement de premier cycle universitaire[7].

TABLEAU 3

Exemples d'antécédents

IDENTIFICATION DU PROGRAMME . Genre (certificat, baccalauréat) . Nom . Appellation et grade . Rattachement administratif . Durée . Type de programme
HISTORIQUE DU PROGRAMME . Principales étapes d'élaboration et d'approbation . Expertises internes ou externes sollicitées . Phase d'implantation . Modifications intervenues . Évaluations intervenues
STRUCTURE DE GESTION DU PROGRAMME . Identification et rôle des principaux paliers de gestion directe du programme
INSERTION DU PROGRAMME DANS LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE . Par rapport aux programmes de l'institution (même cycle et autres cycles) . Par rapport aux orientations et aux politiques de développement de l'institution . Par rapport aux programmes analogues ou connexes des autres institutions universitaires ou collégiales
DESCRIPTION DU PROGRAMME . Objectifs généraux . Conditions d'admission (générales et particulières: critères et modes de sélection) . Règlements pédagogiques particuliers . Nombre de crédits . Structure du programme (cours obligatoires, optionnels et libres; concentrations) . Cheminement-type prévu au programme . Description de cours
RESSOURCES . Professorales . Non professorales . Physiques (bibliothèque, locaux, équipements, audio-visuel, informatique, etc.) . Financières
EFFECTIFS ÉTUDIANTS (TYPE, ÉVOLUTION, PROVENANCE, CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES) . Demandes d'admission . Étudiants acceptés . Étudiants refusés . Étudiants inscrits

b) les transactions

On regroupe sous ce titre toutes les activités de la démarche éducative qui sont entreprises au sein du programme et qui requièrent l'utilisation des ressources. Il est important de constater le caractère dynamique des données regroupées dans la catégorie "transactions" par rapport au caractère plutôt statique de celles des deux autres catégories. Le tableau qui suit présente certains exemples de transactions dans le cadre d'un programme d'enseignement de premier cycle universitaire.

TABLEAU 4

Exemples de transactions

. Processus d'élaboration du syllabus de cours	. Activités d'apprentissage hors-cours
. Structuration du contenu des activités-cours	. Degré de participation des étudiants aux activités-cours
. Formules pédagogiques[13]	. Interaction professeurs-étudiants
- cours magistral - enseignement programmé - séminaire - cours forum-panel-débat - laboratoire - étude de cas - stage - travaux sur le terrain - travaux pratiques - team-teaching - formule d'animation	. Interaction des étudiants entre eux . Interaction des professeurs entre eux . Encadrement des étudiants à l'intérieur du programme . Activités appréciatives (évaluation des enseignements) . Cheminements individuels des étudiants

c) les résultats

Se retrouvent dans cette catégorie tous les effets identifiables sur les antécédents et les transactions suite à leur interaction. Le tableau qui suit présente certains exemples de résultats observables dans un programme d'enseignement de premier cycle universitaire.

TABLEAU 5

Exemples de résultats

. Notes attribuées aux étudiants	. Progression des étudiants dans le programme en termes de crédits obtenus
. Compétence acquise (connaissances, habiletés, attitudes, etc.)	. Taux de rétention du programme (nombre, type et motifs d'abandons du programme)
. Satisfaction des étudiants	. Satisfaction des professeurs
. Satisfaction des gestionnaires du programme	. Accès des étudiants aux débouchés visés ou prévus
. Renommée du programme à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution	. Limitation des choix dans les études subséquentes ou dans l'accès au marché du travail
. Modifications au programme et aux cours	

d) l'environnement

Cette composante regroupe l'ensemble des éléments extérieurs du programme qui peuvent être affectés par les changements du système ou qui, en se modifiant, peuvent influencer le système. En raison de sa nature, cete composante n'est pas représentée au même titre que les autres dans le schéma présenté au tableau 2; on en tiendra compte à l'intérieur de chacune des autres

composantes du système avec lesquelles elle entre en interaction.

A titre d'exemples d'éléments d'environnement, mentionnons les systèmes de valeurs, les politiques gouvernementales, les pressions des organismes professionnels, les directives, les politiques institutionnelles, les contraintes budgétaires, l'interaction des diverses unités administratives de l'organisation, etc.

A cause du phénomène de rétroaction qui caractérise tout système et dont on doit tenir compte dans l'évaluation d'un programme, il est apparent que les frontières conceptuelles qui séparent ces quatre grandes catégories d'éléments ne sont pas absolument étanches. Il importe donc de souligner que l'utilité des regroupements antécédents, transactions, résultats et environnement dans ce modèle est avant tout de stimuler l'examen de données pertinentes suffisantes plutôt que de fournir un classement rigoureux et étanche de ces données.

B) Axe "méthodologie"

Pour en arriver à évaluer le programme dans ses éléments importants, l'évaluateur devra d'abord délimiter son champ d'études (situation décisionnelle et critères privilégiés) puis obtenir des données de type descriptif (intention et observation) et de type appréciatif (standard, jugement, et choix d'options possibles).

a) phase délimitative

Au début de l'évaluation, la phase se délimitation vise à déterminer, avec les divers responsables du programme, tous les éléments ou phénomènes qui devront être examinés avec attention. Pour en arriver à délimiter ainsi le champ de l'évaluation et pour éviter de s'embourber ultérieurement dans

l'examen de données triviales, il importe alors de préciser autant que possible les situations décisionnelles ou les options que l'évaluation devra éclairer. Conséquemment à cette esquisse, on détermine les quelques critères qui, aux yeux des décideurs, devront fonder un choix parmi les options décisionnelles; c'est ensuite en définissant ces critères par des indicateurs appropriés que l'on peut délimiter les données qui seront recueillies et analysées à l'étape suivante.

Un critère peut se définir comme "une qualité ou un caractère applicable à une réalité et dont on se sert pour fonder un jugement sur cette même réalité"[14].

b) phase descriptive

La phase descriptive a pour objet de faire état, d'une part, du programme tel qu'il avait été voulu ("intentions") et, d'autre part, de faire état du programme tel qu'il est ("observations).

Par "intentions", on entend les attentes exprimées, en termes de buts, d'objectifs ou d'effets (souhaités ou craints), par les diverses personnes impliquées dans l'élaboration du programme, de même que les interprétations de ces attentes par ces mêmes personnes, et cela en rapport avec les indicateurs regroupés sous les trois principales composantes d'un programme.

A titre d'exemple, on pourrait retrouver à la rubrique des intentions, sous la composante "antécédents", les conditions d'admission à un programme non seulement telles qu'elles sont définies à l'annuaire, ce qui constitue l'intention officielle, mais aussi telles qu'elles sont interprétées par les responsables, les professeurs et les étudiants impliqués dans le programme.

Par "observations", on entend les données qui indiquent tout ce qui a effectivement lieu, ou qui est perçu, par les personnes impliquées, comme ayant lieu à l'intérieur du programme.

Pour revenir à l'exemple des conditions d'admission, l'observation des pratiques en cette matière pourrait révéler que le responsable de programme a eu, face aux dossiers scolaires des candidats, des exigences plus précises que celles exprimées dans l'annuaire.

Avant la cueillette proprement dite des données d'intention et d'observation, l'évaluateur doit déterminer pour tous les indicateurs, les sources auprès desquelles seront recueillies les données, ainsi que les instruments utilisés pour ce faire. En matière d'instruments, l'évaluateur pourra se servir, en plus de grilles d'observation directe, d'instruments tels le formulaire d'inventaire, les interviews structurés, les formulaires de vérification, les questionnaires et les tests psychométriques.

Il est évident que l'évaluateur ne pourra considérer tous les éléments relatifs à un indicateur; il devra nécessairement faire un choix de ceux qui apparaissent les plus pertinents pour l'obtention d'une vision claire et globale du programme évalué. Le choix des données à colliger pourra se faire par l'évaluateur en collaboration avec les personnes impliquées dans le programme.

Une fois obtenues les données d'intentions et d'observations, l'évaluateur doit déterminer d'une part le degré de contingence entre les trois principales composantes du programme (antécédents, transactions, résultats), et d'autre part le degré de congruence entre les intentions et les observations. Le degré de contingence s'établit par la vérification de l'existence de liens entre les composantes du programme aussi

bien au niveau des intentions que des observations.

Remarquons qu'à l'étape des "intentions", l'évaluateur vérifie l'existence de liens logiques entre les données, tandis qu'à l'étape des "observations", il recherche des liens empiriques entre elles.

Lors de l'analyse de congruence, les données descriptives sont dites "congruentes" dans la mesure où ce qui était prévu à l'intention s'est réalisé ainsi qu'en témoignent les données d'observation. Il y aurait par exemple congruence entière si ce qui a été prévu au niveau des antécédents, des transactions et des résultats s'est réalisé; cette congruence pourrait ne pas être souhaitable mais aucun jugement de type appréciatif n'a encore à être exprimé à ce stade.

c) phase appréciative

Lors de la phase appréciative, des jugements sont portés sur le programme à partir des critères retenus au début de la démarche, et sur la base des standards déterminés.

Par "standard", on entend "l'état souhaitable ou tout au moins acceptable que doit atteindre un critère pour servir de modèle à une réalité ou pour la juger, le cas échéant"[15]. On pourrait employer ici le mot "norme" comme équivalent au mot "standard".

La tâche de l'évaluateur consiste ici à faire ressortir les divers standards utilisés par les personnes impliquées dans le programme pour porter des jugements sur les indicateurs et ensuite sur le critère. Il est vraisemblable de croire que les standards varieront selon les groupes de personnes impliquées, et a fortiori d'une personne à l'autre.

À l'étape des "jugements", l'évaluateur doit en premier lieu faire ressortir les jugements portés, par les diverses personnes impliquées dans le programme, sur les données descriptives, à partir des standards qu'elles privilégient. Par la suite, l'évaluateur doit décider de quel ensemble de standards il faut tenir compte, d'où la nécessité de décider quelle attention il faut porter à chaque groupe de standards identifiés.

L'appréciation des indicateurs d'un programme peut se faire en référence soit à des normes absolues, ou soit à des normes relatives.

Dans le premier cas, on se réfère à une représentation idéale de ce que devrait être le programme selon la conception d'une personne ou d'un groupe de personnes ayant une expertise dans le domaine. Dans le second cas, on se réfère à ce qui existe dans d'autres programmes.

Suite à la description du cadre de référence de notre approche évaluative, il convient d'en présenter le fonctionnement au niveau opérationnel, ce qui fera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IV

OPÉRATIONNALISATION DU MODÈLE

La méthodologie d'évaluation décrite ci-après a un caractère éclectique en ce qu'elle s'inspire d'éléments élaborés par divers spécialistes de l'évaluation.

A la définition d'évaluation énoncée par Stufflebeam[7] et au cadre d'analyse suggéré par Stake[5] s'ajoutent la technique de pondération des critères mise de l'avant par Scriven[4] et reprise au niveau universitaire par Russol[6] ainsi que le concept d'équipe d'évaluation préconisé par Provus[17].

4.1 Éléments-clés du processus d'implantation

Compte-tenu du cadre de référence retenu, la démarche évaluative proposée se doit de comporter un plan souple, et ce notamment au niveau des moyens utilisés pour recueillir les données d'une façon systématique. Cette souplesse est nécessaire pour que la vision du programme qui ressortira au cours du processus d'évaluation résulte avant tout d'interactions entre l'évaluateur, les personnes impliquées dans le programme et l'environnement de ce dernier. Ainsi, avant de choisir les instruments de mesure ou d'en imaginer de nouveaux, l'évaluateur devra prendre soin de se familiariser avec les caractéristiques de la situation éducative étudiée et savoir ce que veulent les personne impliquées dans le programme.

L'évaluateur doit également être conscient que les personnes impliquées aux divers niveaux du programme pourront ne pas faire l'unanimité sur les critères et les indicateurs qui devront être considérés comme importants ou

sur les modes de cueillette des données qui seront appropriés. L'évaluateur devra donc commencer par recenser les préoccupations des principaux intéressés, et par établir les questions qui préoccupent le plus les personnes directement ou indirectement impliquées dans le programme.

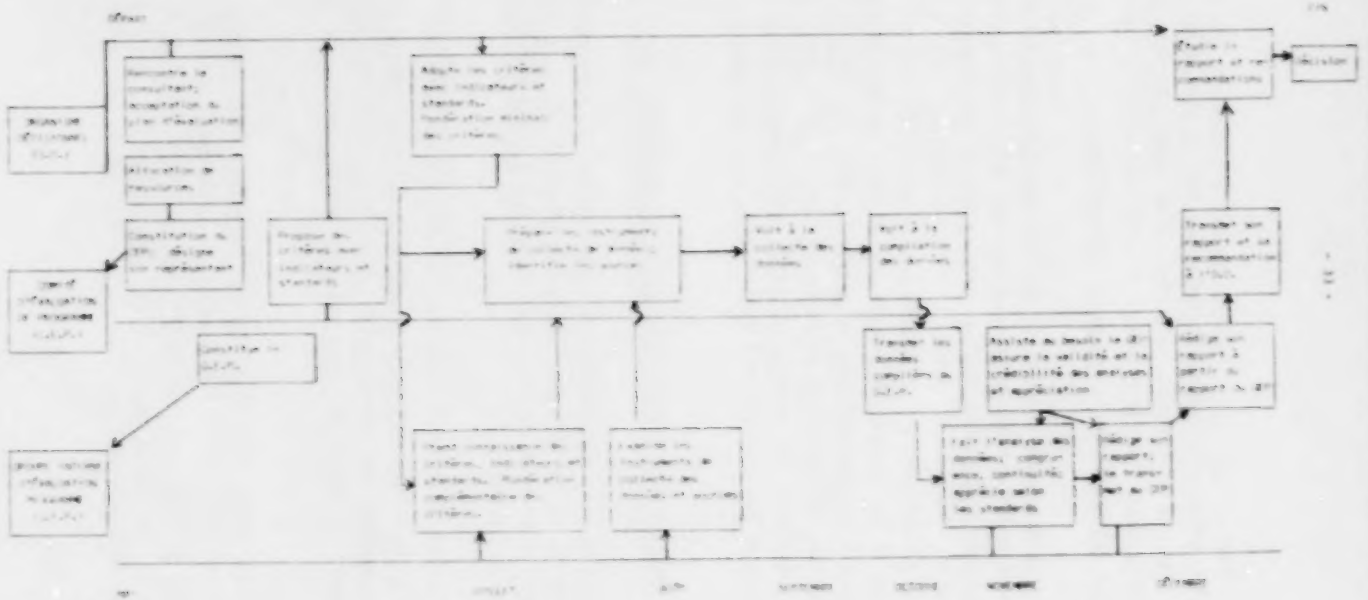
Le rôle de l'évaluateur, au début de la démarche évaluative, est donc de chercher avec les divers agents du programme, à quels objectifs, à quels problèmes, à quelles procédures, à quelles catégories de personnes et à quels phénomènes il devra plus particulièrement s'intéresser. En cours de démarche, son rôle sera aussi de créer des occasions permettant aux personnes impliquées de se faire une idée nette du programme. Il aidera ces personnes à situer leurs prises de conscience relatives au programme et à rendre peu à peu explicite leur cadre de référence interne. Enfin, à mesure que se déroulera la démarche évaluative, l'évaluateur communiquera aux personnes impliquées dans le processus d'évaluation la nature et les motifs de ses actions.

4.2 Principales étapes de la démarche évaluative*

4.2.1 Élaboration d'un plan d'évaluation

La première étape principale de mise en application du modèle proposé consiste à élaborer un plan d'évaluation dans lequel on indique la séquence des évaluations prévues et le moment auquel chaque programme sera évalué. Le nombre de programmes à évaluer annuellement ainsi que la périodicité d'évaluation des programmes pourront être déterminés en fonction des paramètres de chaque institution (répertoire des programmes, ressources affectées à l'évaluation, etc.). Toutefois, à la lumière d'expériences vécues, il semble réaliste de prévoir une période d'environ huit mois pour l'évaluation d'un programme selon le modèle proposé.

* Voir le tableau 6 qui illustre de façon schématique le cheminement du processus évaluatif réparti sur huit mois.



En outre, il semblerait judicieux que le plan prévoit l'évaluation concurrente de programmes d'études d'un même secteur en raison de l'interdépendance des programmes, et afin de maximiser les effets de la dynamique provoquée par le processus d'évaluation.

En plus de cet échéancier général, des éléments plus spécifiques aux programmes à évaluer devront être déterminés dans le plan, comme par exemple une problématique de l'évaluation particulière à ces programmes ainsi qu'un cheminement fonctionnel adapté à l'institution où ceux-ci sont offerts. C'est à l'intérieur de ce cheminement fonctionnel que sont désignés les personnes ou les groupes qui rempliront de façon coordonnée les divers rôles assignés à "l'évaluateur" dans le modèle suggéré: le rôle d'interface entre l'analyse des données et la prise de décision, le rôle technique de collecte et de traitement des données, le rôle administratif de coordination des ressources et des produits de l'évaluation.

4.2.2 Création d'un Comité d'évaluation des programmes (CEP)

Suite à l'élaboration du plan général d'évaluation, un Comité d'évaluation des programmes (CEP) est constitué afin de susciter et de coordonner l'ensemble des activités relatives à l'évaluation des programmes selon le plan prévu.

Ce Comité pourrait comporter au plus quatre personnes, dont une qui agirait à titre permanent à plein temps, et qui pour remplir cette fonction, devrait posséder des connaissances spécifiques en matière d'évaluation des programmes. Le mandat de cette personne devrait être d'une durée de trois ans.

Deux autres membres du Comité pourraient être choisis en raison de leur connaissance soit de l'évaluation des programmes, soit de l'ensemble des programmes d'études, et leur mandat pourrait être d'une durée de deux ans; le début de leur mandat ne devant pas être concurrent. Quant à la quatrième personne, elle pourrait être choisie par les autres membres du Comité selon

le secteur d'expertise nécessité par les travaux du Comité. Ce Comité serait présidé par le membre permanent et répondrait de ses activités à l'instance de l'évaluation des programmes.

En plus de susciter et de coordonner les diverses activités d'évaluation, le Comité a la responsabilité de proposer, au terme de l'évaluation de chaque programme et compte tenu de l'ensemble des données disponibles, l'une ou l'autre des options décisionnelles prévues dans la politique institutionnelle d'évaluation. A titre d'exemples, les options pourraient être les suivantes:

. le programme peut être poursuivi tel quel;
. le programme doit être modifié mais peut être poursuivi;
. le programme doit être modifié ou réorienté, mais il faut le suspendre pour une période indéterminée;
. le programme doit être aboli.

4.2.3 Établissement des critères d'évaluation

Il est important que les critères d'évaluation qui seront utilisés au cours de la démarche soient établis au départ. Pour ce faire, le CEP procède aux trois opérations complémentaires suivantes:

a) Établissement d'une liste de critères:

La première tâche du CEP consiste à fournir une liste de critères d'évaluation pertinents à la problématique de l'évaluation retenue par l'institution. A titre d'exemple, un CEP pourrait suggérer les critères suivants:[16]

. qualité de l'enseignement et de l'apprentissage;
. qualité du corps professoral;
. contribution du programme au milieu régional ou provincial;
. importance et originalité du programme;

. potentiel du programme;
. compatibilité avec la mission institutionnelle;
. coût du programme.

Dans la présentation des critères proposés, le CEP veille à les décrire à l'aide d'indicateurs précis.

b) Choix des critères principaux

Suite à l'établissement de la liste des critères et à leur définition, le CEP soumet la liste aux instances responsables de l'évaluation des programmes pour qu'elles procèdent à l'identification d'au plus cinq critères principaux, soit par regroupement, par reformulation ou encore par exclusion.

c) Pondération minimale des critères

Une fois retenus les critères principaux, le CEP demande aux instances qui les ont déterminés, d'assigner à chacun une pondération minimale en allouant par exemple un total de vingt point aux cinq critères retenus. La pondération minimale ainsi déterminée ne devrait normalement pas être modifiée au cours d'un même plan d'évaluation et s'appliquerait uniformément à tous les programmes évalués. Toutefois, il serait sage de prévoir que dans une opération d'évaluation qui démarre, cette pondération minimale soit réajustée après une année d'expérimentation.

4.2.4 Création d'un groupe d'évaluation d'un programme (GEP)

Pour chaque programme évalué, on constitue un groupe d'évaluation (GEP) composé de personnes directement impliquées dans le programme, groupe avec lequel le CEP sera en interaction tout au long de la démarche évaluative. Le GEP peut être présidé soit par le responsable immédiat du programme, soit par une personne non impliquée dans le programme, et être

constitué, en plus du président, d'au moins un étudiant admis au programme, un professeur oeuvrant à l'intérieur du programme, et enfin une personne du milieu social ou professionnel pertinent au programme.

4.2.5 Pondération complémentaire des critères par le groupe d'évaluation (GEP)

Le CEP soumet au groupe d'évaluation d'un programme (GEP) la liste des critères retenus ainsi que la première pondération assignée à chacun par les instances responsables de l'évaluation des programmes.

Le GEP complète la pondération des critères en leur allouant par exemple un total de cinq points. Suite à cette opération, un nombre de vingt-cinq points de pondération serait assigné aux critères.

A titre d'exemple, supposons que pour un programme hypothétique, les instances responsables de l'évaluation des programmes ont établi la première pondération suivante pour les cinq critères retenus:

. qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	6
. qualité du corps professoral	4
. importance de la contribution du programme dans l'ensemble des programmes d'études du réseau universitaire	3
. importance et originalité du programme	3
. potentiel du programme	4
PREMIÈRE PONDÉRATION	20 points

Ayant à compléter la pondération totale en assignant cinq points, le GEP concerné désire mettre l'accent sur le potentiel du programme (2 points), sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (2 points) et enfin sur la qualité du corps professoral (1 point). La pondération totale des cinq critères pour ce programme serait la suivante:

. qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	8
. qualité du corps professoral	5
. importance de la contribution du programme dans l'ensemble des programmes d'études du réseau universitaire	3
. importance et originalité du programme	3
. potentiel du programme	6
PONDÉRATION TOTALE	25 points

Ainsi, les trois critères les plus importants pour l'évaluation de ce programme seraient, dans l'ordre, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, le potentiel du programme et la qualité du corps professoral.

4.2.6 Cueillette des données

Suite à l'établissement des critères et à la définition de ces critères par des indicateurs, le Comité (CEP) collige à l'aide d'instruments acceptés par le GEP, les données pertinentes aux indicateurs des critères et transmet les données ainsi recueillies au GEP.

4.2.7 Analyse des données

Suite à la transmission des données, le GEP procède à leur analyse et attribue à chacun des critères un score sur une échelle de dix points. Chacun de ces scores est par la suite multiplié par le facteur de pondération assigné au critère concerné. La somme des nombres obtenus donnera un score total pour le programme évalué qui se situera entre 25 et 250 points. Le calcul du score total pour chaque programme s'effectue à l'aide de l'équation suivante:

$$S = b1x1 + b2x2 + b3x3 + b4x4 + b5x5$$

où: S est le score total du programe;
b est la pondération assignée à chaque critère;
x est le score sur dix points attribué à chaque critère;

4.2.8 Rapport du groupe d'évaluation d'un programme (GEP)

Suite à l'analyse effectuée, le groupe d'évaluation (GEP) élabore un rapport faisant état des résultats obtenus ainsi que des commentaires et propositions qu'il juge pertinents. Ce rapport est acheminé au Comité d'évaluation (CEP) ainsi qu'au responsable de l'évaluation des programmes.

4.2.9 Rapport du Comité d'évaluation

Suite au dépôt du rapport du groupe d'évaluation, le Comité d'évaluation rédige son rapport au terme duquel il propose un choix parmi les options décisionnelles identifiées au début du processus. Le Comité doit également certifier la fiabilité et la validité des analyses présentées par le groupe d'évaluation et faire au besoin les commentaires qu'il juge utiles sur ce sujet. Le Comité transmet son rapport aux instances responsables de l'évaluation des programmes ainsi qu'à ceux qui étaient membres du GEP.

4.2.10 Décision

A la lumière des rapports du Comité d'évaluation (CEP) et du groupe d'évaluation (GEP) l'instance responsable de l'évaluation du programme fait le choix d'une des options décisionnelles pré-établies.

CONCLUSION

En guise de conclusion, il nous semble opportun d'attirer l'attention de l'utilisateur éventuel de ce guide sur un certain nombre de points.

1. L'instrumentation

La détermination des instruments qui serviront à recueillir des données nécessaires à l'évaluation doit découler du choix des critères et, par conséquent, des indicateurs qui définissent ces critères à un niveau opérationnel. C'est dire que l'identification des indicateurs constitue une opération cruciale relativement au choix de l'instrumentation.

En ce qui concerne plus spécifiquement les instruments de cueillette des données, nous considérons qu'ils peuvent être de deux grands types suivant le genre de données à recueillir:

a) Données relatives aux indicateurs de types morphologique et quantitatif

Plusieurs des données nécessaires à l'évaluation concerneront vraisemblablement les aspects morphologique et quantitatif du programme à évaluer. Ces données peuvent être recueillies à même les fichiers d'informations et les documents administratifs que possèdent déjà les diverses instances de gestion des programmes. Il y aura donc lieu de prévoir la mise en disponibilité de ces informations et l'élaboration de formats de présentation des données recueillies.

b) Données relatives aux indicateurs de type qualitatif (intentions, besoins, opinions, attitudes, etc.)

Compte tenu du cadre de référence proposé au chapitre III, l'évaluation d'un programme nécessitera certainement la cueillette de données concernant les intentions, les besoins, les opinions, etc. des diverses personnes impliquées dans le programme.

Quant à savoir où et comment se procurer les divers instruments nécessaires à la recherche de l'information, nous recommandons aux utilisateurs de faire l'analyse des outils déjà existants. Ils pourront trouver une source intéressante de renseignements en consultant le document de France Fontaine[18] ou celui de Jacques Désaultels[19]. De même, le PERPE SUPÉRIEUR, le Student Instructional Report du Educational Testing Service (New Yersey), la méthode DELPHI et le Stern Activities Index[20] pourront s'avérer utiles. Enfin, notons que le décanat des études de premier cycle de l'Université du Québec à Trois-Rivières a développé depuis 1978 un certain nombre d'instruments utilisables à l'intérieur de cette approche évaluative.

Il est important de noter qu'afin de contrôler la validité et la fiabilité des données recueillies, le principe de triangulation exige l'utilisation de sources multiples de données.

2. Grille de concordance/cahier des données

Pour que le GEP puisse développer une vision cohérente et globale de son cheminement dans le processus d'évaluation, nous lui suggérons d'illustrer celui-ci à l'aide d'une grille qui pourra aussi servir de structure au cahier des données. Ainsi, cette façon de procéder permettra à toute personne intéressée de se retrouver facilement dans l'ensemble de la démarche. Le tableau 7 reproduit un exemple d'éléments d'une telle grille.

TABLEAU 7 - GRILLE DE CONCORDANCE/CAHIER DES DONNÉES

Critère 1: qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

PONDÉRATION: 1re _____ 2e _____

INDICATEURS	CATÉGORIE D'ÉLÉMENTS	TYPE DE DONNÉES	SOURCE DE DONNÉES	INSTRUMENTS DE COLLECTE	RÉFÉRENCE
1.1 Procédures et critères d'admission en regard des objectifs du programme	Antécédent	Adéquation entre procédures, critères d'admission et objectifs du programme	Annuaire (description du programme) Directeur du module	Dossier de programme Questionnaire	D.P. section I (1.6) section V Q.D.M. (1)
1.2 Ressources physiques disponibles en regard de l'évolution de la clientèle; usage efficace de l'espace et de l'équipement pour divers types d'activités créatrices	Antécédent	Ressources: bibliothèques, locaux, audio-visuel, informatique, etc.	Directeur du département Directeur du module Professeurs Diplômés Étudiants	Questionnaire	Q.D.D. (1) Q.D.M. (2) Q.P. (1, 5) Q.D. (1) Q.E. (1)
1.3 Ressources humaines exigées par le programme et ressources humaines disponibles	Antécédent	Ressources professorales et non-professorales	Directeur du département Directeur du module Professeurs Diplômés Étudiants	Questionnaire	Q.D.D. (2, 3, 4) Q.D.M. (3) Q.P. (2, 4, 5) Q.D. (17) Q.E. (15)
1.4 Capacité du corps professoral de s'ajuster aux développements récents de la discipline ou des champs d'études du programme	Antécédent/ résultat Cet indicateur pourra être étudié en tant qu'élément d'antécédent et de résultat	Flexibilité du corps professoral	Syllabus (5 dernières années) Directeur du département Directeur du module	Dossier de programme Questionnaire	Q.P Section VII Q.D.D (5) Q.D.M (4)

J. Formulation du rapport d'évaluation

L'utilisation de ce guide d'évaluation, dans diverses institutions universitaires, et à d'autres niveaux d'enseignement, nous amène à reconnaître la nécessité de prendre des précautions quant à l'élaboration et à la présentation des divers rapports découlant de l'évaluation d'un programme. En effet, les rapports doivent être précis tout en étant accessibles; ils doivent transmettre toutes les informations nécessaires à la prise de décision. Il se conçoit bien alors qu'il faille clairement distinguer les recommandations, des données sur lesquelles s'appuient ces recommandations.

Le rapport d'évaluation n'a pas à faire une revue exhaustive des données analysées; mais il doit surtout communiquer clairement des recommandations et des commentaires fondés sur l'analyse des données.

NOTES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. STAKE, Robert E. (1976). L'évaluation des programmes d'enseignement. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CRIE), Organisation de coopération et de développement (OCDE), Paris.

2. SMITH, E.R., TYLER, R.W. (1942). Appraising and recording student progress. New York: Harper.

3. CAMPBELL, Donald T. et STANLEY, Julian C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally.

4. SCRIVEN, Michael (1967). "The methodology of evaluation" dans TYLER, R.W. et al (Eds.): Perspectives of curriculum evaluation, in AERA Monograph series on curriculum evaluation. Chicago: Rand McNally, 2.

5. STAKE, Robert E. (1967). "The countenance of educational evaluation", Teachers college record. 68, 523-540.

6. STUFFLEBEAM, Daniel L. (1969). "Evaluation as enlightment for decision-making", dans National Educational Association, Improving educational assessment and an inventory of measures, ACSD. Washington.

7. STUFFLEBEAM, Daniel L. (1971). Educational evaluation and decision-making, Phi Delta Kappa, National Study Committee on Evaluation. Itasca: J.E. Peacock, Ill.

8. WORTHE, B.R., SANDERS, J.R. (1973). Educational evaluation: theory and practice. Worthington, Ohio: C.A. Jones.

   STAKE, Robert E. (1976). (Voir note 1).

   MACKAY, D.A., MAGUIRE, J.O. (1971). Evaluation of instructional programs. Alberta Human Resources Research Council, Edmonton.

   DRESSEL, P.L. (1976). Handbook of academic evaluation. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 518 p.

9. GUBA, Egon G. (1978). Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation, CSE, Monograph series in evaluation (# 8). Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, UCLA, Graduate School of Education.

10. THE UNIVERSITY OF ILLINOIS AT URBANA-CHAMPAIGN (1980). Planning and conducting program evaluation and reviews in higher education, présentation à une conférence tenue à St. Petersburg, Floride.

11. CHURCHMAN, C.W. (1968). The systems approach. New York: Dell Publishing, p. 2.

12. DESAUTELS, Jacques (1976). Check-list, liste des éléments qu'il importe de considérer en vue d'une évaluation de programme. Université du Québec, Coordination du développement et de l'évaluation de l'enseignement. 37 p.

13. COMITÉ AD HOC SUR LES FORMULES PÉDAGOGIQUES ET LES STAGES (1978). Rapport d'étape. Université du Québec à Trois-Rivières, p. 25.

14. DESAUTELS, Jacques (1976). Les critères, présentation de quelques critères pour l'évaluation des programmes. Université du Québec: Coordination du développement et de l'évaluation de l'enseignement, p. 1.

15. DESAUTELS, Jacques. (Voir note 12).

16. Ces exemples sont tirés de RUSSO, J.R., BROWN, D.G., ROTHWEILER, J.R. (1977). A model for internal program review, in College and University, pp. 288-298.

17. PROVUS, Malcolm (1969). Evaluation of ongoing programs in the public school systems, in The sixty-eight yearbook of the National Society for the study of evaluation, part II. Chicago. Chicago Press, pp. 242-283.

18. FONTAINE, France (1975). Élaboration d'un programme d'évaluation de l'enseignement. Université de Montréal, Service pédagogique.

19. DESAUTELS, Jacques. (Voir note 14).

20. STERN, George G. (1972). Index des activités de Stern, forme 1170, traduit et adapté par Gérald E. Jomphe, dans Vers une théorie de l'interaction entre l'activ individuelle et sociale, et essai descriptif de l'action individuelle au sein d'une institution universitaire. Ottawa, Université d'Ottawa, thèse de doctorat.